

Magazin

Notizen

Reform der Sprache?

Christian Stetter

Dank an die Kritiker der Rechtschreibreform!

Wolfgang Menzel

Rechtschreibung zwischen Grundwortschatz und Duden

Läßt sich ein Fundamentum abgrenzen?

Gerhard Augst

Rezension

Bernhard Asmuth rezensiert Otto Ludwig: Der Schulaufsatz

Kurz-Rezensionen

Basisartikel

Literaturunterricht und moralische Entwicklung

Kaspar H. Spinner

Herausgeber des Thementeils:
Kaspar H. Spinner

Modelle

1.-2. Schuljahr	Menschen brauchen Menschen Kaspar H. Spinner	20
3.-5. Schuljahr	Kalle und die Gerechtigkeit Kaspar H. Spinner	24
5.-7. Schuljahr	Moralisches Urteil im Medium szenischer Darstellung Ursula Wölfels „Lügen“ im Unterricht Claudia Lingens/Peter Miskiewicz	27
Sekundarstufe I	„Ich habe kein Rückgrat zum Zerschlagen“ Zum Verhältnis von Moral und Haltung in Brechts Keuner Geschichten Peter Bekes/Johannes Vittinghoff	34
9.-11. Schuljahr	Zwischen Egoismus und Empathie Moralische Grundentscheidungen in Susan E. Hinton's Jugendroman „Jetzt und hier“ Helmut Karg	38
Ab 10. Schuljahr	„...über den Menschen schreiben. Nichts beschönigen.“ „Ein Spessart-Dorf“ und „Die Tat“ von Wolfdietrich Schnurre Karin Bark	43
10. Schuljahr/ Sekundarstufe II	Pest über Theben oder – Die kranke Polis: König Ödipus als Politiker Elisabeth Katharina Paefgen	50
Sekundarstufe II	Produktionsaufgaben bei der Romanbehandlung Am Beispiel von Anna Seghers „Das siebte Kreuz“ Kaspar H. Spinner	57

Zu diesem Heft

Bei einem Thema wie „Literatur und Moral“ ist schnell von hehren Zielen und hohen Idealen die Rede, von Gesinnungs- und Charakterbildung, von Tugenden und Sitten, von Regeln und Instanzen. Diese Ansätze haben Tradition in der Geschichte der Pädagogik wie der des Deutschunterrichts. Aus ihnen folgte die Zurichtung literarischer Texte zum Zwecke moralischer Erziehung und die Ausrichtung der Schüler auf normative Maßstäbe. Ein eigenes Urteil war bei diesem stringenten Hinarbeiten auf die moralische Norm als Lernziel nicht möglich. Aber weder erhobene Zeigefinger noch übernommene Ansichten schaffen Einsichten. Erziehung und Unterricht, die die freie Gewissensentscheidung von Schülern anstreben, müssen im Lernprozeß selbst die Freiheit des Denkens und Selbständigkeit ermöglichen. Sie müssen Schülerinnen und Schülern helfen, Widersprüche wahrzunehmen und damit zusammenhängenden Verunsicherungen nicht auszuweichen, sondern sie auszuhalten.

Literarische Texte thematisieren solche Widersprüche, sie führen ihre Figuren in Konfliktsituationen und lassen sie dort handeln. Den Lesern ermöglichen sie durch Perspektivübernahme und Empathie eine intensive emotionale und kognitive Auseinandersetzung mit den Figuren, deren Verhalten und Entscheidungen. Durch Lektüre, Schreibaufgaben und Gespräche mit Mitschülern können so moralische Konflikte differenzierter durchlebt und erfahren werden, Handlungsmöglichkeiten erprobt und Entscheidungen reflektiert und bewertet werden. Gerade im Wechselspiel von Empathie, Perspektivübernahme und Argumentation liegen die besonderen Möglichkeiten des Literaturunterrichts für die moralische Erziehung. Natürlich liegt bei einem solchen Vorgehen ein besonderes Augenmerk auf der Textauswahl, ihrer Angemessenheit für das Alter und die Stufe der moralischen Entwicklung der Kinder. K. H. Spinner orientiert sich am Kohlbergschen Modell der moralischen Entwicklung. Es gibt für ihn die Richtung an, in die es die moralische Argumentationsfähigkeit von Schülern zu entwickeln gilt. Als Materialien haben wir Texte für den Unterricht von H. Manz, J. Guggenmos, C. Nöstlinger, P. Härtling, U. Wölfel, S. E. Hinton, B. Brecht, W. Schnurre, Sophokles, F. Fühmann, M. Kundera und A. Seghers ausgewählt.

Im Magazin nehmen wir die Diskussion um die Rechtschreibreform noch einmal auf: C. Stetter zeigt die Mängel des Reformkonzepts von allen, die sich an der Diskussion beteiligt haben, wohl am deutlichsten auf. W. Menzel dankt Kritikern der Rechtschreibreform mit einer Glosse für ihre unfreiwillig gelieferten Argumente für die Reform. G. Augst stellt den Vorschlag, eine lernbare Menge von Rechtschreibregeln und Ausnahmen (ein Fundamentum) für die 10. Klasse abzugrenzen, zur Diskussion.

Redaktion PRAXIS DEUTSCH



PRAXIS DEUTSCH wird herausgegeben vom Friedrich Verlag in Velber in Zusammenarbeit mit Klett und in Verbindung mit Jürgen Baumann, Klaus Gerth, Gerhard Haas, Hans Kügler, Otto Ludwig, Wolfgang Menzel, Henning Rischbieter, Kaspar H. Spinner und Gerhard Voigt. Redaktion: Uwe Brinkmann (verantw.); Titel: Rolf Müller; Verkaufs- und Anzeigenleitung: Bernd Schrader; Anzeigenabwicklung: Telefon (0511) 4 00 04-50. Anzeigenpreisliste Nr. 9 vom 1. 1. 1988. Vertrieb und Abonnement: Telefon (0511) 4 00 04-12.

Verlag: Erhard Friedrich Verlag GmbH & Co. KG., Postfach 10 01 50, 3016 Seelze 6, Telefon (0511) 4 00 04-0, Telex: 0922923.

Redaktionssekretariat: Renate Hartmann, Tel. (0511) 4 00 04-33 und -27. Das Jahresabonnement für PRAXIS DEUTSCH besteht aus 6 Einzelheften und einem Jahresheft. Der Einzelheftbezugspreis im Abonnement beträgt DM 9,90, Jahresheft DM 18,40, ges. Inland DM 77,80, Ausland DM 79,60. Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Die Mindestbestelldauer des Abonnements beträgt 1 Jahr. Es läuft weiter, wenn nicht 6 Wochen vor dem berechneten Zeitraum gekündigt wird. Bei Umzug bitte Nachricht an den Verlag mit alter und neuer Anschrift sowie der Abo-Nummer (steht auf der Rechnung). PRAXIS DEUTSCH ist zu beziehen durch alle Buchhandlungen und Postämter oder direkt vom Verlag. Auslieferung in Österreich durch ÖBV Klett Cotta, Hohenstauffengasse 5, A-1010 Wien. Auslieferung in der Schweiz durch Bücher Balmer, Neugasse 12, CH-6301 Zug. Weiteres Ausland auf Anfrage. © Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Auch unverlangt eingesandte Manuskripte werden sorgfältig geprüft. Unverlangt eingesandte Bücher werden nicht zurückgeschickt. Die als Arbeitsblatt oder Material bezeichneten Unterrichtsmittel dürfen bis zur Klassen- bzw. Kursstärke vervielfältigt werden. Mitglied der Fachgruppe Fachzeitschriften im VDZ und im Börsenverein des Deutschen Buchhandels. ISSN 0341-5279. ISBN 3-617-02095-x. Herstellung: PädagogikaZenrale, Druck: Druckerei Schröder, Seelze.

Produktionsaufgaben bei der Romanbehandlung

Am Beispiel von A. Seghers „Das siebte Kreuz“

Kaspar H. Spinner

Wie sich Menschen in moralischen Konfliktsituationen verhalten, ist seit je ein Hauptthema der Romanliteratur. Durch die perspektivische Darstellungsweise kann der Leser Wahrnehmungen, Gefühle, Gedanken der Figuren aus der Innensicht mitvollziehen. In dieser Unterrichts Anregung möchte ich zeigen, wie man mit Hilfe von Produktionsaufgaben die Vergegenwärtigung von Erfahrungsweisen intensivieren und mit textanalytischen Fragestellungen verbinden kann. Ich beziehe mich auf den Roman *Das siebte Kreuz*, den ich zusammen mit einem Lehrer und Studierenden in einem Grundkurs der 11. Jahrgangsstufe behandelt habe.

„Das siebte Kreuz“ von Anna Seghers

Der bekannte, 1942 erstmals (in englischer Sprache) erschienene Roman von Anna Seghers gilt als ein Hauptwerk der deutschen antifaschistischen Exilliteratur. Der Roman spielt im Herbst 1937 und handelt von der Flucht kommunistischer Häftlinge aus dem Konzentrationslager Westhofen (bei Worms). Sechs Fliehende scheitern, der siebte aber, Georg Heisler, erreicht das rettende Ausland. Der Roman veranschaulicht nicht nur das Schicksal der Häftlinge, sondern auch das jener Menschen, die freiwillig oder unfreiwillig zu Helfern oder Verrätern werden. Wegen der Figurenfülle und dem vielfachen Wechsel der Schauplätze und Perspektiven (man spricht in bezug auf den Roman von Montagetechnik) ist die Lektüre nicht leicht. Sie wird aber sukzessive bis zum Schluß spannender. Bei aller Härte ist der Roman getragen von der Hoffnung, daß Widerstand nicht sinnlos ist.

Für den Schulgebrauch empfiehlt sich die Ausgabe:

Anna Seghers: *Das siebte Kreuz*.

Darmstadt und Neuwied:

Luchterhand ²⁷1987 (SL 108). DM 12,80

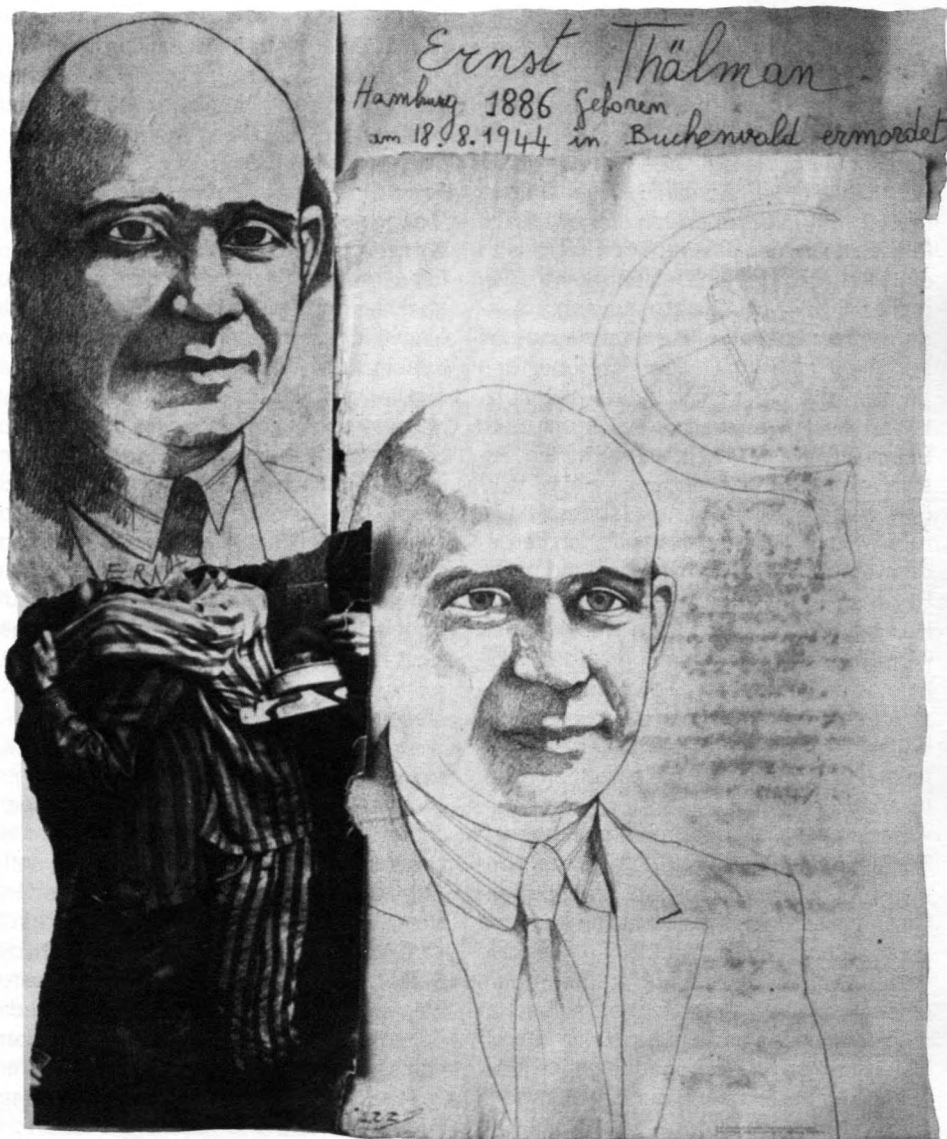
Die Seitenverweise in diesem Beitrag beziehen sich auf diese Ausgabe.

Unterrichtliche Möglichkeiten

Seghers' Roman ist in mehrfacher Hinsicht für den Unterricht interessant. Er ist ein herausragendes Zeitdokument, er wirft die

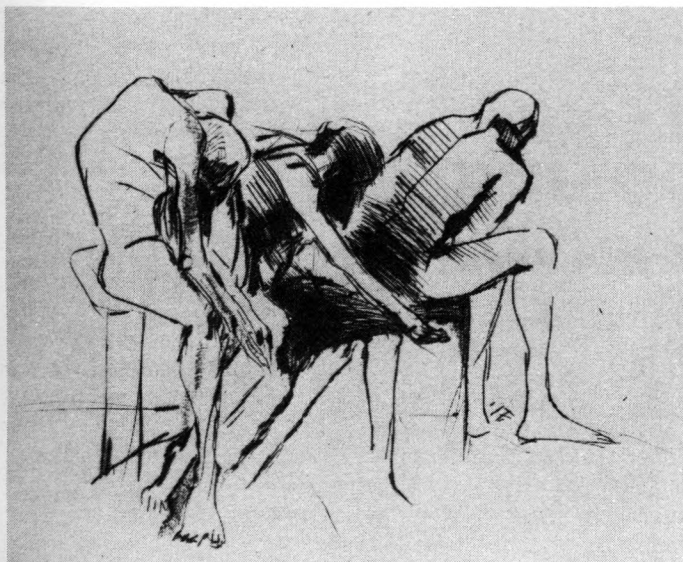
Frage nach der möglichen politischen Funktion von Literatur auf (es gibt eine entsprechende literaturtheoretische Auseinandersetzung zum Roman, z.B. kritische Äußerungen von Georg Lukács), ergiebig ist die Untersuchung der erzähltechnischen Mittel, und die aspektreiche Figuren- und Konfliktgestaltung lädt zur Beschäftigung mit einzelnen Szenen und Beziehungskonstellationen ein. Wir haben in

unserer Unterrichtseinheit einen Schwerpunkt auf die Auseinandersetzung mit den Nebenfiguren gelegt, ausgehend vom Leitsatz ‚An Georg Heisler scheiden sich die Geister‘. Das machte es uns möglich, das Romangeschehen aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Auf die anderen Aspekte, die in der Behandlung eine Rolle gespielt haben, verweise ich nur knapp:
– Der Behandlung des Romans ging im



© Bruno Brun/édition cicero gmbh, fine art publishers, 2000 Hamburg 11

Bruno Bruni, Ernst Thälmann



Bärbel Bohley, *Schweigen*

Unterricht die Beschäftigung mit Goethes *Egmont*, Kleists *Michael Kohlhaas* und einigen Kurzgeschichten voraus. Leitthema war das Spannungsverhältnis zwischen (staatlicher) Macht und Verhalten des einzelnen. Für das *Siebte Kreuz* war damit die Frage nach dem Sinn von Widerstand gestellt.

– Notwendig erschien uns eine Sicherung des inhaltlichen Verständnisses. Wir trugen den Schülern, die bis zu Beginn der Unterrichtseinheit den Roman gelesen haben mußten, auf, in Gruppen von drei jeweils die Inhaltszusammenfassung eines Kapitels zu erstellen (der Roman besteht aus sieben großen Kapiteln). Die Zusammenfassungen wurden kopiert und ausgeteilt, so daß nun jeder eine Inhaltsübersicht über den ganzen Text in der Hand hatte – eine nützliche Hilfe für die weitere Arbeit mit dem Roman. Daß hier in einem sinnvollen Zusammenhang Inhaltsangaben geübt wurden, war ein willkommener Nebeneffekt.

– Ein weiterer Schritt der inhaltlichen Vergegenwärtigung des Romans bestand in der Rekonstruktion der Lebensgeschichte Heislers. Wegen der vielen Rückblenden kann man dafür nicht einfach an der Kapitelfolge entlanggehen. Die vorangegangene arbeitsteilige Erstellung der Inhaltsangaben ermöglichte es, die jeweiligen Bearbeiter nun als Experten für die einzelnen Kapitel anzusprechen.

– Ein Schwerpunkt der problembezogenen Auseinandersetzung mit dem Roman bestand in der ideologiekritischen Analyse. Dazu stellten wir einen inhaltlichen und sprachlichen Vergleich mit einem nationalsozialistischen Text an und fragten dann, ob der Roman der Anna Seghers selbst von ideologischer Überhöhung (z.B. durch Heroisierung der Fliehenden) geprägt sei (wir waren uns in bezug auf diese Frage in der Vorbereitungsgruppe selbst nicht einig). Die Erörterung erfolgte auch hier in

enger Bezugnahme auf einzelne Textstellen.

Die moralische Dimension in Seghers' Roman

Unsere Beschäftigung mit den Nebenfiguren ging von folgenden Überlegungen aus:

Der Roman *Das siebte Kreuz* ist nicht nur Anklage des Faschismus, sondern ebenso ein Appell an die moralisch-politische Kraft im Menschen. Er zeigt in vielen Einzelszenen, wie Menschen unterschiedlichster Herkunft den

Fliehenden aus politischer Überzeugung, aus mitmenschlicher Verantwortung oder auch widerwillig Hilfe leisten, aber auch, wie sie Hilfe verweigern oder sogar die Gejagten verraten. Angesichts des lebensbedrohlichen Risikos, das die Helfenden für sich und ihre Angehörigen auf sich nehmen, sehen sie sich in ihrer Entscheidung vor Grundfragen ihrer Lebensorientierung gestellt.

Produktionsaufgaben zur Vergegenwärtigung innerer Konfliktsituationen

Es wäre zu einfach, wenn man nur darauf abzielte, die Figuren in gute und schlechte einzuteilen. Wichtiger ist es, eine intensive Auseinandersetzung mit den Handlungsmotiven der Figuren anzuregen. Dies kann bei einem so reichhaltigen Roman wie dem *Siebten Kreuz* nur exemplarisch erfolgen. Als methodisches Verfahren eignen sich Produktionsaufgaben, die die Schüler dazu anhalten, sich schreibend auf die Erfahrungsperspektiven der Figuren einzulassen. Ich stelle hier die drei Produktionsaufgaben dar, die wir in unserer Einheit eingesetzt haben.

Liesel Röder:

Weitererzählen unter Veränderung eines Handlungsmerkmals

Um nicht in traditioneller Weise Einzelpersonen zu charakterisieren, wählten wir zu unseren Überlegungen unter dem Motto „An Georg Heisler scheiden sich die Geister“ jeweils Figurenpaare, bei denen durch das Auftauchen von Heisler zugleich die Beziehung auf eine Probe gestellt wird. Solche Paare sind z. B. die Fiedlers, die Röders und die Bachmanns. In einer Unterrichtsstunde besprachen wir zunächst Verhalten und Beziehung der Fiedlers und Röders; in der Stunde darauf stellte ich die folgende Produktionsaufgabe:

Wir stellen uns vor, Liesel Röder habe von der Flucht Heislers erfahren, als dieser noch bei ihr in der Wohnung war. Wir gehen aus von der Szene, in der Liesel alleine mit Heisler in der Wohnung ist, und nehmen an, nach dem Satz „Liesel fing schon an, ein Paar Stücke quer durch die Küche aufzuhängen“ (S. 195) ginge der Text wie folgt weiter: „Mit der restlichen Wäsche ging sie hinunter in den Hof. Die Hälfte der Leinen war schon vollgehängt, die Frau vom Blockwart nahm eben den leeren Korb unter den Arm. ‚Heil Hitler, Frau Röder, kommen Sie, ich hab noch Platz gelassen! Muß gleich in die Wohnung zurück, im Radio geben sie eine Meldung durch von den Flüchtlingen aus Westhofen. Soll einer von hier dabei sein, Heischler oder so.‘ – ‚Georg!‘ fuhr es Liesel durch den Kopf, ‚Georg, nein...‘“ Wir schreiben, wie die Geschichte nun weitergehen könnte (Dauer der Schreibphase ca. 20 Minuten.)

Der vorgegebene Anfang des zu verfassenden Textes wird schon vor der Stunde an die Tafel geschrieben oder mit dem Overhead-Projektor an die Wand geworfen. Der veränderte Handlungsverlauf bewirkt, daß Liesel Röder vor eine Entscheidungssituation gestellt wird, die ihr im Roman erspart bleibt. Das mögliche Verhalten Liesels wird als Frage allerdings auch im Roman angesprochen. Georg selbst überlegt in der Küchenszene: „Wenn sie wüßte, was mit mir ist, würde sie mich wegjagen? Vielleicht, vielleicht auch nicht. Solche geplagten Liesels, an alle Unbill gewöhnt, haben meistens Mut“ (S. 195). Später, als Georg weg ist und Paul ihr sagt, daß die Gestapo hinter Georg her sei, reagiert Liesel widersprüchlich auf die Frage, ob sie denn Georg zum Bleiben aufgefordert hätte: „Da hätt ich sicher nein gesagt“ (S. 215), „Und vielleicht hätt ich ihn überhaupt aufgenommen“ (S. 216).

Die Schüler kommen in ihren Texten zu unterschiedlichen Lösungen; der Roman bietet mehrere Motive an, die entfaltet werden können, z. B. Liesels Sorge um die Familie oder ihre Enttäuschung, daß Paul und Georg ihr nicht die Wahrheit sagen. Nach dem Vorlesen einiger Schülertexte kann ein Gespräch darüber geführt werden, welche Fortsetzungen man für besonders plausibel hält. Dabei können ohne weiteres verschiedene Einschätzungen nebeneinander stehen bleiben. Wichtig ist nicht ein abschließendes Ergebnis, sondern daß sich die Schüler vorstellungsmäßig und gedanklich intensiv mit der Figur Liesels auseinandersetzen.

Leni:

Gestaltung aus veränderter Perspektive

Ein Kontrapunkt zu Heislers Aufnahme bei den Röders ist im Roman die Zurückwei-

sung durch Leni (S. 126 f.). Diese Szene wird von Anna Seghers in der Perspektive Heislars erzählt. Lenis Beweggründe können nur erschlossen werden. Man kann ihre Sichtweise vergegenwärtigen, wenn man die Szene aus veränderter Perspektive gestaltet. Dazu habe ich in unserer Unterrichtseinheit den folgenden Textanfang vorgegeben:

„Leni hatte eben das Abendbrot auf dem Küchentisch bereitgestellt. Da hörte sie jemand die Treppe hochkommen, aber es waren nicht die Schritte, die sie erwartete...“

Bei dieser Produktionsaufgabe wird also nicht das erzählte Geschehen, sondern nur die Perspektive verändert. Wiederum geht es dabei in erster Linie um eine Auseinandersetzung mit der Figur und der Konfliktsituation, in der sie sich befindet.

Selbstverfaßte Texte geben aber auch eine Folie ab für die Analyse der erzählerischen Gestaltung des Originaltextes. Eigene literarische Schreibversuche sind von einer Annäherung an den Stil des vorgegebenen Textes oder auch von bewußter Abgrenzung oder sogar Verfremdung geprägt (alle Varianten sollen bei Produktionsaufgaben grundsätzlich erlaubt sein). Die Schüler können für die Stil- und Strukturanalyse so von den eigenen Schreiberfahrungen und dem Vergleich zwischen selbst verfaßtem Text und Roman ausgehen – ein motivierender Einstieg in eine Arbeit, die oft als lästige Pflichtübung erscheint.

Ich war in unserer Unterrichtseinheit so vorgegangen, daß ich die Produktionsaufgabe zur Liesel- und die zur Leni-Szene parallel stellte (die Schüler konnten auswählen, welche Aufgabe sie bearbeiten wollten), dann einen Vergleich zwischen den Figuren Liesel und Leni ziehen ließ und schließlich einige Sätze der Leni-Szene einer detaillierten Analyse unterzog, bei der Fragen der Erzählperspektive, des Stils, der doppelten Bedeutungsebene (wörtlicher Sinn und symbolische Bezüge) im Vordergrund standen (zwei Stunden).

Bachmann:

Hinzufügen eines inneren Monologs

Die letzte hier vorzustellende Produktionsaufgabe stellten wir im Rahmen der Klassenarbeit. Sie bezieht sich auf die Szene, in der Bachmann nach dem Verhör durch die Gestapo nach Hause kommt. Anna Seghers schildert die Episode aus der Perspektive von Bachmanns Frau, am Ende des Abschnitts tritt Bachmann ans Fenster: „... stand er auf und ging ans Fenster, mit dem Rücken zum Zimmer, obgleich der Laden heruntergelassen war“ (S. 99). Wir stellten den Schülern den Text von „Jetzt kam der Mann die Treppe herauf...“ (S. 98) bis zum zitierten Schlußsatz fotokopiert zur Verfügung mit dem Auftrag:

1. Analysieren Sie, wie Anna Seghers diese Passage erzählt. Berücksichtigen Sie dabei vor allem:

– Aus welchem Blickwinkel erlebt der Leser die Situation, in der sich Herr Bachmann befindet?

– Welche Wirkung auf den Leser ist angestrebt?

2. Erzählen Sie die Passage weiter, indem Sie den nicht gesprochenen, aber denkbaren Monolog von Herrn Bachmann entwerfen.

Die Einbeziehung von Produktionsaufgaben in die Leistungsbeurteilung ist in der Didaktik umstritten. Meiner Ansicht nach sollte man, wenn man schon zur Notengebung gezwungen ist, die kreativen Leistungen nicht ausschließen. Wichtig ist dabei, daß über die Beurteilungskriterien mit den Schülern vor der Arbeit gesprochen wird. Wir gingen bei der Klassenarbeit so vor, daß wir den analytischen Teil mit zwei Dritteln, den produktiven Teil mit einem Drittel in die Gesamtnote eingehen ließen (die Schüler hätten nach der Arbeit übrigens eine Gewichtung je zur Hälfte vorgezogen). Für die Bewertung des produktiven Teils galten verschiedene Kriterien: Zunächst ging es darum, ob der entworfene Monolog inhaltlich paßt; darin zeigt sich, ob die Schüler den Handlungszusammenhang erfaßt haben. Dann spielte die inhaltliche Differenziertheit und die sprachliche Intensität des entworfenen Monologs eine Rolle. Schließlich wurden selbständige Verarbeitung und gedankliche Neuansätze besonders honoriert. Sprachlich und inhaltlich korrekte Leistungen, die die innere Situation von Bachmann plausibel zum Ausdruck brachten, betrachteten wir als befriedigende Leistung. Wie darüber hinaus Schüler zu überdurchschnittlichen Leistungen gelangen, soll an zwei Beispielen gezeigt werden:

Einer Schülerin gelang es, einen Text von ungewöhnlicher sprachlicher Dichte und großem psychologischem Einfühlungsvermögen zu verfassen (ich zitiere den Anfang): „Er starrte auf den geschlossenen Fensterladen und hatte das Gefühl, in einen Spiegel zu sehen, der dunkel war, in dunkle Abgründe ging und leer war. Sein Kopf war auch leer, er konnte an nichts denken, alles war weit weg, und um ihn herum war alles dunkel. Er fühlte ihren Blick im Rücken, bohrend, als würde sie damit alles in ihm erkennen. Ob sie es schon weiß?...“ (Der Text geht nun als innerer Monolog weiter.) Anders lagen die Stärken in der Arbeit eines Schülers, der im inneren Monolog das im Roman kaum entfaltete innere Verhältnis von Wallau und Bachmann entwickelt. Er stellt Bachmann als den Schwächeren dar, der sich immer als Gefolgsmann gefühlt hat und der nun erlebt, daß Wallau als Märtyrer endgültig über ihn, den Verräter und den Schwächling, triumphiert. Das ist eine interessante, vor dem Hintergrund des Romans

durchaus plausible Ausgestaltung, in der sich eine gründliche und zugleich produktive, ideenreiche Verarbeitung des Textes manifestiert. Die sprachliche Gestaltung ist nicht frei von einer gewissen Pathetik, in der offenbar Stilelemente älterer Literatur (mit der sich die Schüler vorher im Kurs beschäftigt hatten) bis hart an die Grenze der Parodie aufgegriffen werden: „Früher wäre ich mit ihm in den Tod gegangen, heute habe ich ihn verraten. Vielleicht war es besser so, Wallau. Du bist zum Märtyrer geworden. Die Leute werden später vor deinem Grabmal stehen und sagen: ‚Das war einer, der bis in seinen Tod gegen Hitler gekämpft hat.‘ Du wirst in die Geschichte eingehen, Wallau. Warum antwortest du mir nicht? Ich bin müde...“

Schlußbemerkung

Umschreiben unter Veränderung eines Handlungsmerkmals, Erzählen aus veränderter Perspektive und Hinzufügen eines inneren Monologs sind drei Haupttypen von Produktionsaufgaben, die bei erzählerischen Texten gestellt werden können. So vielfältig ihre Einsatzmöglichkeit ist, so sehr muß doch in jedem einzelnen Fall genau geprüft werden, ob die Aufgabe zum Text paßt und eine inhaltlich interessante Perspektive eröffnet. Damit sich Schüler auf literarische Schreibweisen einlassen und nicht nur in berichtend-zusammenfassendem Schreibstil verharren, gebe ich, wie gezeigt, oft Anfangssätze vor. Außer bei Klassenarbeiten schreibe ich (jedenfalls in höheren Klassenstufen) als Lehrender bei Produktionsaufgaben selber mit.

Unterrichtsbezogene Literatur zu Anna Seghers' „Das siebte Kreuz“

Blumensath, Christel und Heinz: *Einführung in die DDR-Literatur. Mit Unterrichtsvorschlägen für die Sekundarstufe I und II.* Stuttgart: Metzler 1983, S. 18 – 24

Delius, Annette: *Anna Seghers' „Das siebte Kreuz“ in einer 9. Klasse.* In: *Der Deutschunterricht.* 1982/2, S. 32–41

Haas, Gerhard: *Veränderung und Dauer. Anna Seghers: Das siebte Kreuz.* In: *Der Deutschunterricht.* 1968/1, S. 69 – 78

Jaretzky, Reinhold/Taubald, Helmut: *Das Faschismusverständnis im Deutschlandroman der Exilierten. Untersuchung am Beispiel von Anna Seghers: Das siebte Kreuz, Lion Feuchtwanger: Die Geschwister Oppermann und Ödön von Horvath: Ein Kind unserer Zeit, einschließlich eines Vorschlags für die Behandlung im Unterricht.* In: Uwe Naumann (Hrsg.): *Sammlung 1. Jahrbuch für antifaschistische Literatur und Kunst.* Frankfurt am Main: Röderberg 1978, S. 12 – 36

Materialien Anna Seghers' „Das siebte Kreuz“. ausgewählt und eingeleitet von Uwe Naumann. Stuttgart: Klett 1981 (Editionen für den Literaturunterricht)

Merkelbach, Valentin: *Rezeption und Didaktik von Anna Seghers' Roman „Das siebte Kreuz“.* In: *Diskussion Deutsch.* 1983/73, S. 532 – 550

Merkelbach, Valentin: *Zur Rezeption systemkritischer Schriftsteller in der BRD.* In: *Diskussion Deutsch.* 1972/10, S. 389 – 413

Tischer, Heinz: *Anna Seghers: Das siebte Kreuz.* In: Lehmann, Jakob (Hrsg.): *Deutsche Romane von Grimmelshausen bis Walser. Interpretationen für den Literaturunterricht. Band 2.* Königstein/Ts.: Scriptor 1982 (Scriptor Taschenbücher S 167), S. 313 – 338

Anmerkung

Ich danke Michael Kampermann von der Viktoria-Schule Aachen für die Zusammenarbeit und die Anregungen, die zu diesem Modell geführt haben.